

Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas

Discussões sobre currículo

Por Luciane Dos Santos Avila¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir as relações étnico-raciais e as ações afirmativas, tendo como elemento norteador o currículo. Partindo da compreensão que a educação formal foi constituída por processos desiguais dentro de uma perspectiva universalista de sujeito, é necessário historicizar diferentes movimentos educacionais e refletir qual o espaço das relações étnico-raciais no currículo. A desigualdade no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história da educação escolarizada no Brasil, as políticas de ações afirmativas adotadas pelas universidades provocam questionar: Quais saberes são acolhidos e quais são silenciados nos espaços acadêmicos? A educação superior precisa problematizar suas práticas de ensino aprendizagem, para desconstruir concepções normatizadoras de currículo e perceber novas possibilidades.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, currículo, ações afirmativas, educação superior.

Abstract

This article aims to discuss the ethnic-racial relations and affirmative action, with the guiding element curriculum. Starting from the understanding that formal education consisted of unequal processes within a universal perspective of the subject, it is necessary historicizing different educational movements and reflect how much space the ethnic-racial relations in the curriculum. Unequal access to education and their stay are noticeable throughout the history of school education in Brazil, affirmative action policies adopted by universities causes question : What knowledge are accepted and which are silenced in academic spaces? Higher education needs to discuss their teaching and learning practices, to deconstruct normalizing conceptions of curriculum and realize new possibilities.

Keywords: ethnic-racial, curriculum, affirmative action, higher education.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, bolsista Capes. Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014) e graduanda em Teatro Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. É membro do Grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas atuando na linha de pesquisa Igualdade e Equidade Étnico-racial. Atua como Coordenadora do Subprograma PAIETS (Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior) Indígena e Quilombola. Também exerce atividades como voluntária no projeto de extensão Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena - NEABI. Desenvolve pesquisas que abarcam as relações étnico-raciais e ações afirmativas.

Considerações Iniciais

Toda a sociedade possui um mito fundador, sendo assim, de acordo com o Gênesis existia um paraíso, Adão e Eva, seus habitantes, poderiam desfrutar de tudo, contanto que não comessem o fruto proibido. Ao desafiar o poder divino fizeram com que a humanidade padecesse por causa de seu ato. Na Roma antiga, cristãos/as eram perseguidos/as por professar sua fé, no medievo difundiram sua religião e na modernidade expandiram a mesma.

Conforme Couto (2012), dentro dos princípios da fé católica, estavam os religiosos pertencentes à Companhia de Jesus, que por sua vez objetivavam a salvação das almas e faziam isto por meio da evangelização. Os europeus justificavam a sua permanência em terras alheias, afirmando que sua missão era conversão de almas.

Desde sua origem a educação formal, foi representada com alguma expectativa de um “vir a ser”. As populações indígenas seriam civilizadas se nelas fosse inculcado os ideais cristãos, e para isso ocorreu um projeto de conversão. Religiosos, principalmente, da Companhia de Jesus ficaram responsáveis por essa “obra”, esses homens, conforme Couto (2012) vindos em grande parcela da Universidade de Sorbonne fundaram colégios, no território nacional e em outras partes do mundo.

As metodologias educacionais adotadas pela Companhia presumiam a incorporação de aspectos culturais dos povos originários, para após assimilação a cultura europeia. De acordo com Amantino (2011), os jesuítas eram senhores de escravizados. O pecado original sujeitou e sujeita alguns corpos à subserviência,

Para tanto, pautaram-se na justificativa Téo(ideo)lógica que fundamentou a prática escravista das populações africanas no século XV: a segunda passagem bíblica (Gênesis, cap.9, vers, 18-28) de acordo com o qual Noé amaldiçoou Canaã, que se tornaria “escravo dos escravos” de Sem e Jafé, irmãos de seu pai, por causa do desrespeito deste para com seu próprio pai, Noé (...) Com base nesta passagem bíblica, o papa Nicolau V assina, em 8 de janeiro de 1455, a bula *Romanus Pontiflex*, autorizando os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo. (Fonseca, 2009, pp.30-1)

O conhecimento e a fé ocupam espaço basilar na manutenção de privilégios. Quem eram as pessoas legítimas a converter as populações nativas? Quem foram os sujeitos que afiançaram o genocídio e a escravização de diferentes povos? Baseados em interesses cristãos, homens

europeus letrados formularam discursos que hierarquizou variados grupos humanos. Essas práticas incitaram ações excludentes, para com as populações originárias e diaspóricas africanas.

De acordo com Couto (2012), foi contra a vontade do fundador Inácio de Loyola que a Companhia se envolveu com a educação. Somente com a pressão das elites católicas portuguesas, italianas, espanholas e francesas é que os jesuítas dedicaram-se ao ensino.

De acordo com Couto (2012), a estratégia de educação era a mesma em diferentes regiões, como por exemplo, em Nagasaki no Japão, na Colônia do Sacramento e em outros locais do mundo, havia um intérprete inicialmente encarregado de traduzir os ritos e após os jesuítas aprenderam os idiomas nativos.

A chegada de Pedro Álvares Cabral, em abril de 1500, é parte da política estatal portuguesa, não o gesto espontâneo de um homem, de um aventureiro ou de um conquistador que por acaso chegou ao Brasil. O ato de aportar as caravelas portuguesas na costa leste da hoje denominada América do Sul já havia sido traçada antes por Portugal, Espanha e o papado, a fim de dar base aos acordos de expansão geopolítica e de conquista territorial no ultramar, particularmente após a assinatura do Tratado de Tordesilhas. (Fonseca, 2009, p.15)

O intuito dos religiosos era que os nativos se habituassem aos costumes europeus, sobre isto Pe. Nóbrega afirma,

A primeira: estes rapazes, depois que crescem, voltam à mesma vida dos seus pais, que antes tinham, em partes, onde não têm sujeição, nem há possibilidade na terra para se lhes dar, como é esta capitania de S. Vicente; e onde tem sujeição basta ensiná-los nas suas próprias povoações, onde temos igrejas, como se faz; e assim em nenhuma parte parece serem convenientes casas de rapazes. *Item* estes rapazes, sobretudo os dos índios, não são aceitos à gente portuguesa, que muito os queriam para seus escravos, e se nós não os sustentamos, e olhamos por eles assim no temporal, como no espiritual, perde-se a obra; e fazemos nós isto é muita inquietação, e faz-se injúria à santa pobreza, porque se requiere buscar escravos, e ter fazenda, a qual ainda que se gaste com eles, o nome que tem é ser nossa. Estas razões e todas as mais, não me concluem meu entendimento, porque ainda que muitos rapazes voltam atrás, para seguir os costumes de seus pais, onde não têm sujeição, ao menos isto se ganha: que não voltam a comer carne humana, antes o estranham a seus pais, e no entendimento saem capazes e alumiados para poder receber a graça, e têm contrição dos seus pecados, estando em perigo de morte, e sabem procurar melhor a sua salvação, como a experiência tem mostrado em alguns, que é ter grande caminho andado. (Leite, 1940, pp. 106-7)

A principal dificuldade da catequização nativa foi, com a mesma facilidade que praticavam novos hábitos europeus, quando voltavam às aldeias exerciam seus costumes habituais. Na visão europeia tudo que não se assemelhava a cultura católica e sua tradição era caracterizada como inferior e muitas vezes pecaminoso. Para a conversão dos nativos foi utilizado, a apropriação de elementos da cultura nativa, como por exemplo, o canto, e o tupi-guarani. Segundo Edgard Leite (2000, p.16) a partir das gramáticas nativas, se construiu um idioma da língua geral. O interesse era facilitar a comunicação, esta metodologia servia para que aos poucos os elementos da cultura europeia fossem introduzidos no cotidiano e a conversão ocorresse. A catequização almejava pacificar as almas dos gentis e assim torná-las subservientes a vontade da coroa e da fé católica.

O ensino de gramática e retórica de forma aprofundada era direcionado, para os filhos das elites, aos indígenas era direcionada a educação rudimentar e catequizadora. O ensino para este grupo previa a conversão e o embranquecimento da cultura. Concomitante a esta prática exploravam a riqueza existente, como por exemplo, os metais preciosos. Era técnica dos jesuítas “compreenderem” a mentalidade do outro, neste caso, dos povos originários para assim doutriná-los, este método estava presente em todos os locais que a companhia esteve.

A colonização brasileira foi marcada pelo escravismo, expropriação, violência, invasão e posse de territórios. A identidade brasileira foi construída para a corporeidade do homem branco, com modos e costumes civilizados que entende que o Brasil é um país diverso, mas se identifica e reproduz o ideal evangelizador e colonizador europeu. Esse pequeno recorte histórico e outros fatos que o precederam estão intrinsecamente relacionados com a contemporaneidade

Atualmente, esse ideal prevalece. Claudia Ferreira da Silva, mulher, negra, auxiliar de serviços gerais foi baleada em uma operação da Polícia Militar no Rio de Janeiro. Colocada no porta-malas aberto e após cair, seu corpo foi arrastado pelas ruas, à justiça ainda não julgou os responsáveis. Sua sina? A impunidade. Amarildo de Souza, homem, negro, ajudante de pedreiro foi preso em uma Unidade da Polícia Pacificadora para averiguação, até o momento não foi encontrado. Os policiais envolvidos no caso, foram acusados de tortura e ocultação de cadáver, tiveram as prisões revogadas. O crime de Amarildo? Ser negro, pobre e morador de favela.

O corpo fala como demonstrou Viviany Beleboni, mulher transexual, atriz e espírita. Representou Jesus Cristo crucificado na Parada Gay de São Paulo, de acordo com

Viviany a intenção foi protestar contra os frequentes casos de violência contra pessoas LGBTs, queria a reflexão, no entanto, foi acusada de blasfêmia. Outras pessoas já representaram Cristo crucificado, poucas causaram tanto alvoroço. O que me leva a vil conclusão: o sujeito da fala é mais importante que seu conteúdo. Seu pecado? Contestar a ordem vigente e fazê-lo com símbolos do cristianismo.

No imaginário social brasileiro esses três casos citados, acima, não correspondem ao ideal de sujeito universal. As alegorias: homem cis, branco, com alto grau de escolaridade e cristão ocupa espaço privilegiado nas engrenagens da nação. Quem se aproxima desse ideal mais direito a humanização terá, os/as que estão distantes de preencher essas características serão subalternizados/as em muitas instâncias.

Relações étnico-raciais e a educação formal

A desumanização é brutal e este cenário está intrinsecamente relacionado à educação formal. É o saber legitimado que continuamente pune as vítimas. A escola, em certa medida, absorveu a missão de moldar pessoas, e em grande parte a ela foi atribuída à alcinha de degrau para o futuro. A educação superior, no Brasil Colonial possuía status social, conforme Faria (2009), os filhos dos Barões de café eram um grande exemplo desta época, ou iam até metrópole e se formavam em medicina ou direito, ou iam procurar qualificação no exterior, mas viviam do tráfico negreiro.

Foi no século dos barões do café que, vagarosamente, a escola se tornava motivo de orgulho. Qualquer um que se formasse em faculdade, como as de medicina e direito, únicas existentes no Brasil, passava a ser “doutor”. Mas a profissão ficava restrita ao título. O rapaz, sendo de família rica, em geral não exercia os conhecimentos adquiridos. O prestígio estava relacionado ao fato de que o próprio trabalho não era necessário para o sustento, mas sim, o trabalho dos escravos. (FARIA, 2006, p. 44)

No entanto,

(...), havia a sede de um imenso império que, temendo perder seus domínios no ultramar, procurava cooptar as elites coloniais para seu projecto de reformas e modernização. Uma das estratégias para tal foi a criação de estímulos e facilidades para que os filhos das famílias mais abastadas fizessem seus estudos em Coimbra, acreditando-se ser a educação poderoso elemento de unificação ideológica. (CRUZ e PEREIRA, 2009, pg. 206). “Quase

toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”. (CARVALHO, 1980, p. 51).

A desigualdade no acesso à educação e a sua permanência são perceptíveis ao longo da história da educação formal no Brasil. Como incentivar um discurso de igualdade, baseado em uma sociedade hierarquizada que sempre privilegiou a elite?

Em abril de 1889 um ano depois da chamada assinatura da Lei Áurea, uma comissão formada por libertos do Vale do Paraíba enviou uma carta a Rui Barbosa. Reivindicava apoio do então jornalista para denunciar que a legislação do fundo de emancipação de 1871- que previa recursos do governo imperial e principalmente a responsabilidade dos proprietários de escravos em relação aqueles que tenham nascidos livres e beneficiados pela lei- pouco havia sido cumprida, especialmente no caso da parcela de impostos a ser destinada à “educação dos filhos dos libertos”. A carta da comissão dos libertos terminava com um alerta: “Para fugir do perigo que corremos pela falta de instrução, vimos pedi-la [educação] para nossos filhos e para que eles não ergam mão assassina para abater aqueles que querem a República, que é a liberdade, igualdade e a fraternidade”. (GOMES, 2005, p.10).

O decreto nº131 de 17 de fevereiro de 1854 aprovou uma reforma no ensino primário e secundário no Brasil, deliberando que aos escravizados não seria admitida matrícula. Outra normativa que segregava negros da educação foi o Decreto nº 7.031, 6 de setembro de 1878, criaram cursos noturnos em escolas públicas urbanas e as suburbanas eram limitadas a aprovação do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, ou seja, o estado instituiu uma lei na qual o liberto maior de 14 anos do sexo masculino poderia estudar no período noturno, mas limitava que os estabelecimentos de ensino aos espaços centrais, com isso os homens de comunidades quilombolas, dentre outras, situadas em espaços que não fosse urbanos, dificilmente acessaram esta política, além de excluir as mulheres da possibilidade de estudar.

Para Fanon, “o problema da colonização comporta assim não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições” (2008, p.84). A tentativa de homogeneização cultural, através do ensino, ocorre com os povos indígenas desde a vinda da Companhia de Jesus para o Brasil, passando pelo Serviço de Proteção ao Índio e a Fundação Nacional do Índio todos estes utilizaram a educação escolarizada para assimilar os nativos.

A sociedade brasileira ainda é, em muitas expressões, sexista, racista, capacitista e a educação escolarizada encontram-se nesse contexto. A educação básica e superior

necessita ser e estar em constante reflexão, para acolher de forma efetiva as pessoas. Enquanto a escola não rever seu papel de salvadora da sociedade ou do ideal homogeneizador, não será capaz de perceber suas contradições. “Certamente a escola não é importantíssima por ser um passaporte ou chave para tudo; ela é importantíssima porque somos sujeitos de direito e temos direito ao conhecimento, ao saber, à formação, ao trabalho, e isso é outra lógica” (ARROYO, 2003, p. 124).

Analizando o contexto no qual a escola participou dos intentos de homogeneizar sujeitos e afiançou conhecimentos que desumanizavam pessoas, é importante compreender porque esses grupos reivindicam o direito a educação formal. Nesse paradoxo é possível identificar que a escola não é simbolizada, somente, como degrau para o futuro, de pessoas que preenchem as demandas impostas. Em um olhar sensível é presumível que a escola, seja representada, como lugar de direito de dignidade.

Se arranharmos um pouco mais a cultura popular, perceberemos que não é só, nem principalmente a lógica do mercado que os leva a demandar a escola. É algo mais profundo- é a lógica da dignidade que eles, a cada dia, querem mais, para eles e para seus filhos. (...) O valor da dignidade humana é muito forte na cultura popular, sobretudo no cuidado dos filhos e filhas. (ARROYO, 2003, p.128)

No processo de colonização ocorreram muitas estratégias de sobrevivência desde o enfrentamento as políticas de assimilação a negociações com os não-indígenas. Conforme Silva (1999) na década de 1970 o movimento indígena ganhou força e marcou território político participando do evento internacional Índio-Americano do Cone Sul, como também as assembleias que duraram até 1990 organizando suas próprias lutas. Essas organizações de formas distintas reivindicaram o direito a educação escolarizada.

“É importante evidenciar a articulação e organização do Movimento Indígena a partir deste período na defesa de seus direitos, já que foram diretamente responsáveis por mobilizar grande parte das mudanças ocorridas na legislação, especialmente a partir da constituição federal de 1988”. (JODAS, 2012, p. 34). Em 1991 as atribuições educacionais passam a ser regidas pelo Ministério da Educação, após foram construídas diretrizes que regulavam o ensino do (a)s nativo (a)s.

Com a demanda do bilinguismo, se fez necessário formar profissionais capacitado(a)s, que atendessem a educação básica. Foi gerado um processo de reivindicação de políticas de acesso ao ensino superior por estas populações, como também a escassez de pessoas especializadas em áreas distintas que prestassem atendimento nas aldeias.

Ao analisar a constituição das escolas e universidades no Brasil perceberemos que ela não foi projetada para todos e todas, era almejado que os sujeitos que entravam naquele espaço iam modificando-se conforme as práticas estabelecidas. E nessa produção somos implicados/as a naturalizar imposições, como: na universidade pública só entram ou deveriam entrar “os melhores”, o ambiente educacional não é lugar “para certo tipo de gente”, “essas pessoas não estão preparadas para estar aqui”, “não somos nós que precisamos resolver problemas sociais”. Reforçando, a compreensão, que não é o currículo que precisa ser repensado, e sim o sujeito excluído dos espaços de ensino ou moldado a partir do mesmo.

Caminhos percorridos

A construção dessa pesquisa é motivada por diversos espaços nos quais tive a oportunidade de debater as relações étnico-raciais e as suas implicações na educação formal. No ano de 2011 e 2012, enquanto graduanda, fiz parte do projeto de extensão Comunidades FURG, trabalhava com comunidades remanescentes quilombolas, o programa foi responsável por entregar um relatório para Pró-Reitoria de Graduação- FURG que fundamentou a criação de vagas específicas para estudantes quilombolas na Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

Parte dos membros que atuaram neste programa de extensão, juntamente com outros/as discentes, formaram um coletivo de estudantes negras e negros de luta contra o racismo – o Macanudos. Entre as diversas atividades que promoveu, destaco a criação de um curso pré-vestibular popular totalmente gratuito para quilombolas que almejassem acessar o ensino superior.

Como bolsista de Iniciação à Docência - PIBID, subprojeto com ênfase em Cultura Afro-brasileira e Africana, tive a oportunidade de aprofundar a temática no contexto escolar. Também por exercer atividade como voluntária no projeto de extensão Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena- NEABI FURG desenvolvendo pesquisas interessadas na temática das relações étnico-raciais e fazer parte das discussões da Comissão do Programa de Ações Afirmativas (PROAAF).

Anterior a essa política, nessa instituição, havia o Programa de Ações Inclusivas – PROAI. No ano de 2010, o PROAI, de acordo com a resolução Nº 019/2009, do CONSUN garantiu vagas específicas para estudantes de

comunidades indígenas, em distintos cursos de graduação. O programa promovia três modalidades de ações afirmativas, a primeira, previa que candidatos/as autodeclarados/as negros/as e pardos/as que tivessem cursado pelo menos dois anos do Ensino Fundamental em escola pública e todo o Ensino Médio teriam acrescido 6% de bonificação a cada prova do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

Os/as candidatos/as com deficiência fariam jus à mesma bonificação. Aos discentes que tivessem estudado todo o Ensino Médio em escola pública e pelo menos dois anos do Ensino Fundamental, teriam acrescidas 4% de bonificação a cada prova do ENEM. Alterada pela resolução nº 012/2010- CONSUN, Revogada 020/2013, que cria o PROAAF.

Este programa tem por finalidade, reservar 5% do total de vagas ofertadas na graduação da FURG para candidatos/as com deficiência, que comprovem essa condição. Atender a lei de cotas Lei nº 12.711/2012 e ofertar 10 vagas para estudantes oriundos de comunidades indígenas e 10 vagas para discentes oriundos de comunidades quilombolas. Diversas universidades trabalham no intuito de implementar algum tipo de ação afirmativa em seus contextos, a FURG foi a primeira universidade que promoveu o acesso de candidatos/as quilombolas por meio de processo seletivo específico.

Nesse sentido, o Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS (subprojeto) Indígena e Quilombola- FURG, no qual me inseri no ano de 2015, tem como finalidade auxiliar a permanência desses sujeitos na educação superior. Esse e outros espaços, que estive me motivaram a pensar nos processos de homogeneização cultural que a educação formal pode promover ao legitimar somente o conhecimento ocidental e que o acesso de sujeitos das camadas populares ao ensino superior, por si só, não garante uma mudança estrutural na realidade dessas comunidades. Desta forma sem repensar e radicalizar o currículo, é improvável que a lógica desigual modifique-se.

Partindo da compreensão que ao longo da constituição da educação superior no Brasil um número ínfimo de pessoas oriundas dessas comunidades, até então, havia acessado essa modalidade de ensino. A democratização da educação formal tenciona uma questão primordial: Quais saberes são acolhidos e quais são silenciados nos espaços acadêmicos?

Conforme Munanga (2005) a legislação não é capaz de eliminar atitudes preconceituosas provenientes de sistemas culturais, mas a educação é capaz de desconstruir mitos da cultura racista. Para Freire (1989) as oligarquias brasileiras costumavam ver a educação como *alavanca do progresso*, mas as elites liberais utilizavam-se da “igno-

rância” das classes pobres para impedi-las de participar dos processos políticos. A inserção no sistema educacional não deve servir para um processo de absorção das comunidades tradicionais, no qual, as pessoas que não se adequam a esse espaço são deslegitimadas, variadas práticas pedagógicas são realizadas para moldar as pessoas ao ambiente educacional.

A educação superior é um dos espaços que pode promover questionamentos para transformação social, a presença destes sujeitos nos espaços acadêmicos aprofunda a reflexão sobre se a universidade pública é de fato popular. “O movimento negro luta por espaços negados nos padrões de poder, da justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígenas, quilombola, do campo (...)” (ARROYO, 2011, p.11).

O Brasil é o país com maior contingente populacional negro, fora da África, pelo número de africanos/as escravizados/as que pra cá vieram. Nesse processo de migração forçada, essas pessoas não foram coadjuvantes de suas próprias histórias. Dessa forma é possível identificar os quilombos como uma das estratégias de resistência ao processo escravista, como também que essas ações sociais de africanos e africanas coexistiram com a exploração colonial.

As políticas educacionais para diminuição da desigualdade é uma histórica reivindicação do movimento negro, conforme Carvalho (2003) o Jornal O Quilombo em 1948 colocava, enquanto não fosse gratuito ensino em todos os graus deveriam existir bolsistas do Estado. Por ocasião da Marcha para Zumbi dos Palmares em 1995, foi entregue um documento para o então Presidente da República reivindicando uma política de combate ao racismo e a desigualdade racial. As ações afirmativas têm por objetivo colocar em patamar de igualdade grupos que estão em desigualdade social. Nascimento expõe que, “A importância fundamental das políticas de ação afirmativa está no fato de que são políticas de recomposição do social, do econômico, do político e do cultural, pois abalam estruturas constituídas e naturalizadas na sociedade” (2003, p. 03).

Estas medidas possuem caráter transitório, devendo existir somente enquanto houver discriminação do grupo aos quais as políticas são direcionadas. “No entanto, as cotas devem ser vistas não apenas como mecanismo de distribuição de renda e de melhoria das condições sociais de trabalho para a população negra nacional, sobretudo porque elas não são garantia de tal conquista. Caso não haja universalização de outras políticas sociais, as cotas não atingirão seu objetivo” (FONSECA, 2009, p.111)

Percebendo que o campo do saber hegemônico, molda o sujeito a pensar na lógica das relações harmônicas

realizadas pelo “homem universal”, o embate de visões é necessário.

A pedagogia do antipreconceito é uma educação que, além de sensibilizar as pessoas para as múltiplas realidades e perspectivas, as instrumentaliza com uma moldura crítica, ajudando-as a compreender as causas históricas, econômicas, sociológicas e psicológicas que albergam o preconceito em geral. Movimenta-se desde a negação da atitude espectadora à prática do bom combate. Está relacionada, sobretudo, à capacidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação e de luta contra eles; no caso dos sujeitos vítimas, por lhes possibilitar outra postura diante de atitudes que explicitamente revelam a discriminação e o preconceito, por compreenderem o que o silêncio produz; no caso dos sujeitos que, por falta de conhecimento ou por naturalização do privilégio. (SOARES, 2012, p. 104)

Considerações finais

O racismo naturalizado no currículo, através da educação eurocêntrica tem sido cada vez mais contestado. As populações negras e indígenas reivindicam que seus saberes sejam reconhecidos e discutidos na educação formal. A lei 10.639/2003 dispõe que a história e Cultura Africana e afro-brasileira são temas obrigatórios no currículo, a lei 11.645 estabelece que história e cultura indígena e afro-brasileira sejam temáticas obrigatórias.

As políticas de ações afirmativas são realidade no contexto nacional, as construções sociais e históricas racistas fazem com que essas medidas sofram muitas resistências. Um país no qual a pobreza é latente, como no Brasil, e essa pobreza têm cor, em maioria da população pobre é negra. Repensar o currículo para radicalizar a naturalização das desigualdades sociais, raciais e de gênero, e questionar as estruturas sociais impostas que em grande parte estão aliadas as práticas neoliberais.

Essas problematizações não procuram identificar a educação escolarizada como salvadora e única capaz de modificar o imaginário escravagista presente na contemporaneidade, mas como uma das instâncias competentes para reivindicar direitos. As camadas populares se mobilizam para acessar os espaços acadêmicos e contestam a manutenção de privilégios que os saberes produzidos nestes locais legitimavam.

Falas que defendem a meritocracia, mas se esquecem das práticas desiguais da cultura brasileira que interessam a uma determinada parcela da sociedade, estão em

território contestado. “Nesse sentido, a meritocracia é uma tentativa de manter o domínio de um segmento ou de um grupo social sobre outros. Por isso, o mérito no contexto educacional deve ser analisado como instrumento construído historicamente e culturalmente na sociedade brasileira, quando se impôs a escravidão e o analfabetismo a milhões de negros por mais de três séculos” (FONSECA, 2009, p.115).

A escola, nesse contexto, funciona como manutenção de privilégio, estar incluído ou apartado dessa instituição e de seus saberes também molda esses sujeitos, estando eles/elas inseridos/as ou não na escola. O sistema educacional intervém na vida dos indivíduos, estando eles/elas incluídos ou excluídos da escola. A forma de dominação imposta pelos saberes gera várias formas de conduta, o sujeito letrado participa de uma forma da sociedade totalmente distinta do iletrado. Conforme Dávila

(...)a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais. Especificamente, sugere que o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia em percepção da inferioridade de alunos pobres e de cor” (2006, p.13)

Enquanto pessoas transgêneras, negros/as, indígenas e deficientes representarem papel caricato esse imaginário contribuirá para as exclusões vivenciadas por essas populações. Dentro da escola se estabelece determinados saberes. Esse conjunto de conhecimentos constitui interesses de específicas práticas educacionais, implicadas na lógica neoliberal. Nesse sentido, a representação não-branca nas instituições escolares segue conceitos de in/exclusão, para que continuem reproduzindo a realidade dada.

Essa não é uma verdade absoluta, mas uma construção instaurada de um fato. Existi um assentado do local social, no mundo ocidental. As pessoas que detém o saber letrado possuem certas assertivas instauradas em nossa sociedade como únicas. A escola compõe sujeitos, e quando o não-branco participa da educação formal, também é pensado para ser acomodado. Essa instituição quer indivíduos regrados, mas quando pensamos em pessoas com deficiência, transgêneras, negros/as, quilombolas e indígenas o saber homogêneo construído é abalado, pois essa representação dentro do nosso processo histórico foi escamoteada do saber formal.

É perceptível que o currículo ainda tem muitos caminhos para trilhar, a fim de qualificar seus processos de ensino aprendizagem. Compreendo que a educação formal precisa subverter o nexo de padronização dos sujeitos, que de maneira geral, não corresponderão à expectativa impos-

ta. A pedagogia como espaço de normatização, também é local de produção de saber, a presença dessas pessoas na educação formal desnaturaliza categorias pedagógicas constituídas.

Referências Bibliográficas

AMANTINO, Marcia. **Fazendas, engenhos e haciendas: Os bens materiais e os escravos dos Jesuítas na Capitania do Rio de Janeiro e na Província Jesuítica do Paraguai, século XVIII**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308063418_ARQUIVO_textocompletoANPUH.pdf> Acesso em: 08 de outubro de 2015.

ARAÚJO, Thiago. Caso Amarildo: **Justiça do Rio revoga prisão de policiais militares acusados pela tortura e morte do pedreiro em 2013**. Brasil Post, 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/06/02/pms-amarildo-soltos_n_7492080.html> Acesso em 11 de outubro de 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In. COSTA, Marisa Vorraber (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 119-149.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCCHI, Andreia Rosa da Silva. **Estudantes indígenas na ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Polad/article/viewFile/45654/28834>> Acesso em 07 de outubro de 2015.

CARVALHO. José Jorge de. **As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Teoria e Pesquisa 42 e 43 janeiro - julho de 2003.

Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2194>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

Censo Escolar registra 51,5 milhões de alunos matriculados em 2010. INEP, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=RS> Acesso em 18 de setembro de 2015.

COSTA, Aparecida Regina. **Um estudo das políticas públicas de acesso e permanência de indígenas no ensino superior em Rondônia: O caso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná:** UFR, Porto Velho, 2012.

COUTO, Jorge. **História do Brasil- Jesuítas.** Cursos Livres Univesp TV, 2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=1jEFijqcJz0>> Acesso em 11 de junho de 2015.

DAVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em 09 de outubro de 2015.

Decreto Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em: 16 de outubro de 2015.

Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>> Acesso em 09 de outubro de 2015.

Deliberação Nº 080/2012 **Dispõe sobre o Edital do Processo Seletivo 2013, específico para ingresso de estudantes quilombolas.** Disponível em: <<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/08012.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

Deliberação nº 160/2010 Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração em 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/16010.htm>> Acesso em 18 de outubro de 2015.

ESTACIO, Marcos Andre Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Do Estado Do Amazonas.** Manaus UFAM, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 18 de setembro de 2015.

ESTACIO, Marcos Andre Ferreira. **As quotas para indígenas na Universidade Do Estado Do Amazonas.** Manaus UFAM, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em 18 de agosto de 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas.** Salvador: EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008. Disponível em: <http://minhateca.com.br/junior.livros/Frantz+Fanon++Pele+negra+m*c3*a1scaras+brancas,23853673.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2015.

FARIA, Sheila de Castro. **Os barões do Brasil - como cafeicultores ergueram suas fortunas baseadas na exploração da mão de obra escrava.** In: Luciano Figueiredo. (Org.). A era da escravidão. 1ed. Rio de Janeiro: Sabin, 2009, p. 41-50.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e ações Afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <<http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos>>

[/23678/16766/Pedagogia_da_Esperanca.pdf](#)> Acesso em 21 de outubro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GAIGER, Paulo. **O Corpo em Adão e Eva breve ensaio para reflexão**. Porto Alegre: Porto&Vírgula, v. N° 43, 2001. p. 24 - 27.

GOMES, Camila de Magalhães. **Claudia Silva Ferreira, 38 anos, auxiliar de limpeza, morta arrastada por carro da PM**. Blogueiras Feministas, 2014. Disponível em:<<http://blogueirasfeministas.com/2014/03/claudia-silva-ferreira-38-anos-auxiliar-de-limpeza-morta-arrastada-por-carro-da-pm/>> Acesso em 11 de outubro de 2015.

JODAS, Juliana. **Entre a diversidade e a diferença: Programa de ações Afirmativas da UFSCAR e as vivências dos estudantes indígenas**. São Carlos: UFS-CAR, 2013. Disponível em:<http://www.bddt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5778> Acesso em 22 de setembro de 2015.

KEPELLER, Celina. **Transexual que foi de Cristo crucificado na Parada Gay, modelo Viviany Beleboni é ameaçada nas redes sociais e faz desabafo**. Na ponta da língua, 2015. Disponível em:<<http://wp.clicrbs.com.br/napontadalingua/2015/06/08/transexual-que-foi-de-cristo-crucificado-na-parada-gay-modelo-viviany-belebony-e-ameacada-nas-redes-sociais-e-faz-desabafo/?topo=52,2,18,,284,77>> Acesso em 11 de junho de 2015.

LEITE, Edgar. “Notórios rebeldes” A expulsão da Companhia de Jesus da América portuguesa. Disponível em:<http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000221> Acesso em 20 de outubro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Relações Étnico-Raciais - Prof. Dr. KabengeleMunanga**. Disponível em:<<http://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>> Acesso em 30 de setembro de 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília,Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Alexandre do. **As Políticas de Ação Afirmativa como instrumentos de universalização**

dos direitos. Lugar Comum (UFRJ), v. 18, p. 55-62, 2003. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/as-politicas-de-acao-affirmativa-comoinstrumentos-de-universalizacao-dos-direitos-alexandre-do-nascimento>> Acesso em 18 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 012/2010 .Dispõe sobre a avaliação do Processo Seletivo 2010 para ingresso na FURG e sobre a modalidade de ingresso para 2011, alterando a Resolução nº 019/2009 do CONSUN. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01210.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 019/2009. Dispõe sobre a criação do Programa de Ação Inclusiva - PROAI. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>> Acesso em 14 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 020/2013, CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. EM 22 DE NOVEMBRO DE 2013. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>> Acesso em 18 de setembro de 2015.

RESOLUÇÃO Nº 020/2013. Dispõe sobre a criação do Programa de Ações Afirmativas – PROAAf, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas - PROAI. Disponível em: <<http://www.conselho.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/consun/02013.htm>> Acesso em 16 de setembro de 2015.

ROQUE, Moraes. **Análise de Conteúdo.** Revista de Educação. Porto Alegre Nº37. Março, 1999.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa.** Revista Brasileira de Educação, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIAS_DA_SILVA.pdf> Acesso em 29 de setembro de 2015.